

## 生徒指導における生徒観察能力としてのゲーテの直観

土屋 弥生<sup>1)</sup>

### I はじめに

教師の専門的力量を継続的に高めるためには、その能力に関する研究を欠くことはできない。佐藤（2015）によれば、教師の専門的能力は大学における準備教育（pre-service education）と学校現場における現職教育（in-service education）、そして準備教育と現職教育を接続する導入教育（induction）において開発されるという。これらの教育プロセスのなかでは、それぞれの段階に応じてさまざまな学びが求められる。

近年、教師の指導力不足が指摘され、「実践的指導力」の養成が求められているが、この実践的指導力についてはさまざまな見解が示されており<sup>1)</sup>、その概念についてコンセンサスが得られているというような状況にはない。しかし、先行研究（有吉，2009；石田，2014；佐藤，2013；谷川，2009；時田，2009）を概観すると、「実践的指導力」が生徒や保護者などと直接関わる現場で発現される能力である点については一応の理解が得られていると思われる。

土屋（2017）は日常的に要求される教師の実践的指導力を人間と人間の「あいだ」での「交わり」（ヴァイツェッカー）<sup>2)</sup>において不可欠な身体性を基盤とした能力と捉え、その「あいだ」で求められる生徒指導のための実践的指導力についてフッサール身体学を用いていくつかの能力に整理し、検討している。土屋はそのなかで生徒指導の出発点として生徒を「見る」ことの重要性を指摘し、この生徒を「見る」能力を「生徒観察能力」と呼び、詳細に検討している。

土屋によればこの生徒観察能力とは、教師が感性的共鳴によって、生徒あるいは保護者の状況の意味構造を読むことができるという現象学的解釈学を基底に据えた実践的指導力であるので、「見る」あるいは「見抜く」という能力に裏付けられた解釈能力が問題にならざるを得ない（土屋，2017）。そして、実際の現場ではこの観察能力によって生徒指導における「目の付け所」が決まってくるという。しかし、土屋はこの論文のなかで観察能力に関する理論的な基盤とその方法論については検討していない。

本論考では、土屋（2017）の意味での生徒観察能力の理論的基盤とその方法論をゲーテ自然科学の視座から、とりわけ「モルフォロジー」の研究成果から検討することを企図するものである。本論考の考察を通して教師の日常における生徒指導の基盤が「観察」という観点から問い直されるであろう。

### II ゲーテの自然科学思想

一般的にわれわれが知るゲーテ（J.W.v. Goethe, 1749～1832年）は、詩劇『ファウスト』や小説『若きウェルテルの悩み』あるいは旅行記『イタリア紀行』などで知られる文豪としてのゲーテであろう。しかし、彼は『著者は自らの植物研究の由来を伝える』のなかで自らの「自然科学」への情熱について次のように述懐している。「半世紀以上も前から、祖国でも、たぶんまた外国でも私が知られているのは詩人としてであり、場合によっては詩人として重んじられてもいる。しかし私

1) 日本大学文理学部

がひじょうな注意を払って、自然をその一般物理学的な、また有機的な現象のなかで理解しようと熱心に努力し、たえず、そして情熱的に、まじめな考察をひそかにつづけてきたこと、このことはそれほど一般には知られていないし、ましてとくに注目して考慮されたことはなかった。」(ゲーテ, 1980, 158 ページ) ゲーテの自然科学は「モルフオロジー」(形態学)と「色彩論」に代表されるが、これらの研究成果についてゲーテ自身はひそかな自信をもっていたものの、世間からは詩人の趣味程度のもものと理解され、色彩に関するニュートンとの論争などから軽蔑と嘲笑の対象にさえされてきた(高橋, 1988, 4 ページ)。しかし、皮肉なことにそのニュートンを始祖とする物理学の泰斗ハイゼンベルク(Heisenberg, W. K.)やハイトラー(Heitler, W. H.)によって、自然科学の危機が叫ばれ、ゲーテの主張した「生き生きとした自然科学」の評価が見直されることになる(ハイゼンベルク, 1988, 72-98 ページ; ハイトラー, 1965, 30-48 ページ)。

ゲーテ自然科学研究の第一人者である高橋義人によれば、このような第一級の自然科学者からの声は「ゲーテ・ルネサンス」を引き起こし、今日ではゲーテ自然科学の思潮は、ディルタイの「形態学的解釈学」, 「ゲシュタルト心理学」, 現象学的精神病理学のヴィンスヴァンガー, 現象学的社会学のシュミッツあるいはゲーテ現象学の先駆者であるハンスリップスらによる「現象学運動」, カッシーラの「シンボル形式の思潮」などに明示的に、ないし含意的に影響を与えているという(高橋, 1994, 83-84 ページ)。これらの思潮は、ゲーテの自然科学に導かれて、近代自然科学が旗印とする因果決定論の超克を図り、従来の科学観のパラダイム転換を求めていることに共通の目標があると理解できる。このようなゲーテの世界観はわれわれの教育における生徒理解に大きな示唆を与えてくれる。

教育的現実において重要なことは、個々の子どもの個人的な独自性を把握することと年齢に特有の「独自の世界」を「理解」することである(ダンナー, 1988)。ボイテンディク(Buytendijk, 1956, Vorwort)の言をかりれば、生徒という人

間の本質を見失うことなく、多様な行動を示す生徒たちを全体的に把握するためには、現存在としての生徒の「生きた」(lebendige) 構造ないしは「現実的構造」(Wirklichkeitsstruktur) にしっかりと基礎づけられていることによって始めて、生徒の行動は十分に認識されることになる。したがって、自然科学が金科玉条とする客観性や因果律に基づいた生徒理解というのは、たとえそれらの知見が学問的にはどれほど重要だったとしても、その実践性の観点からは不十分なものとならざるを得ない。

このことをふまえて、以下、まずはゲーテ自然科学の要諦を見ていこう。

### Ⅲ 認識方法論としてのゲーテの直観

ゲーテ自然科学の特徴として、その認識方法を指摘することができる。ゲーテは研究対象としての自然との関わりについて次のように述べている。「生き生きとした観察を心がけて自然に立ち向かおうとする人は、いざ自然との闘いにとりかかってみると、対象を支配しようとする強い衝動にばかり心を奪われてしまう。だが、それも長いことではない、やがて、彼のほうがかえって対象の力強さに圧倒されてしまい、対象の力の偉大さを認めるのも、対象の作用に敬意を払うのも、いたって当然のことだと痛感することになる。自然と人間とのこうした相互作用によく納得がゆくようになると、そこに現われている無限な、二つのひろがりにはすぐさま気づかざるをえない。つまり、ひとつ、自然という対象の側における存在と生成の多様性であり、ひとつは、観察する人間自身の側にあつて、自分自身の感受性と判断を、たえず新しい受容の仕方に、たえず新しい反応の仕方にむかわせ、限りなく人格形成を深めてゆく可能性である。」(ゲーテ, 1980, 41 ページ) だから、「われわれがある対象をそれ自身との関係および他の対象との関係において考察し、その対象を直接に欲求したり嫌悪したりしないならば、われわれは冷静に注意することにより、それについて、またその諸部分と諸関係についてまもなくかなり明確な理解を得られるだろう。われわれがこのような

考察をつづけ、いろいろな対象を相互に結合すればするほど、われわれの内部の観察能力はそれだけ多く訓練される。これらの認識を実際の行動においてわれわれ自身と関係づけることができるならば、われわれは賢明であると呼ばれるに値する。」(ゲーテ, 1980, 20-21 ページ) このように、ゲーテは自然を認識しようとしたときに観察を重視した。

ゲーテは旅の先々で「私はただひたすら歩きまわって、眺め、私の眼と内的な感覚を磨いている」(『旅日記』, 1786年9月21日)。「さらにいくつかの建物を見て、私の眼は見事につくり始められたところですよ」(『旅日記』, 9月25日)。「眼をもっているならば、ただひたすら見なければならぬ。そうすればすべて自ずから展開してくるだろう」(『旅日記』, 10月7日)と述懐している(高橋, 1988, 101-102 ページ)。

高橋が述べているように、この場合の「見る」ということが世界を対象化して「見る」ことではないことに注意しなければならない。「私はただひたすら歩きまわって、眺めている」ということは、「見るわたし」が歩行や視線の移動といった身体の運動によって、「見られている世界」のなかにますます深く入り込み、世界に対してわが身を開いているということを意味している(ゲーテ, 1984, 101-102 ページ)。

したがって、「ある物事をたんに眺めるだけでは、われわれは裨益されることはない。あらゆる熟視は考察へ、あらゆる思念は結合へと移行し、それゆえ、われわれは対象世界を注意深く眺めるだけですでに理論化しているといえる」(ゲーテ, 1980, 307 ページ) のだから、ゲーテ的な認識論は自然科学的な因果律に基づいた認識論とは一線を画していることは明らかであろう。しかし、このような観察は誰にでも出来ることではないことをゲーテは指摘する。このような観察を行なうためには、われわれにも準備が求められる。

「ドイツ人は、現実さまさま姿をとって現われてくる存在を集約して示すために、形態(ゲシュタルト)という言葉を用いている。この表現を用いれば、生動し変化するものが捨象され、いかえれば、相互に作用しあって全体を形成する

それぞれが固定され、他とのつながりを断って、一定の性格を示すことになる。

しかし、あらゆる形態、なかでも特に有機体の形態を観察してみると、そこには、変化しないもの、静止したままのもの、他とのつながりをもたないものは、ひとつも見出せず、むしろすべてが運動してやむことがないといわざるをえない。それゆえ、われわれのドイツ語が、生みだされたものや生みだされつつあるものに対して形成(ビルディング)という言葉を用いているのも、十分に理由のあることなのである。

したがって、形態学というものを紹介しようとするならば、形態について語ることは許されない。やむをえずこの言葉を用いる場合があっても、それは、理念とか概念を、あるいは経験において一瞬間だけ固定されたものをさすときに限ったことである。

ひとたび形成されたものも、たちどころに変形される。だから、多少とも自然の生きた直観に到達しようとするれば、われわれ自身が、この自然の示す実例をそのままに形成を行えるような、動的でのびやかな状態に身をおいていなければならない。」(ゲーテ, 1980, 43-44 ページ) われわれの主題である生徒観察の問題を考える際に、このような状態にわれわれがいるときにはじめて、ゲーテ的な観察の意図が理解されることを指摘しておかねばならない。そしてゲーテは、自らのこのような観察方法において「直観」の重要性を指摘している。

ゲーテのいう直観とは、じかに何かを感じ取るという意味での「直感」ではないとともに、前述したように近代自然科学の客観的な認識とも異なる認識方法である。高橋(1988, 156 ページ)は、ゲーテの直観を西田幾多郎の「行為的直観」として理解することの必要性を指摘している。「直観は何等かの意味に於て行為的ならざるはない。単に受動的に見ると言ふ如きことは直観ではない。行為的ならざる直観はなく、直観的ならざる行為はない」(西田, 1965, 72 ページ)。しかし「直観」と言っただけでは、単なる受動的静観と同一視されかねないので、西田は「行為的直観」と唱えることによって、つねに行為とともにある直観の実

践的性格を強調した（高橋，1988，156 ページ）。つまり，ゲーテの直観は主観や思考だけではなく感情も含まれるとともに，身体的なはたらきかけをも，つまり直観的な総合的把握を可能にする「身体的能力」であることを理解しなければならない。

さらに，ゲーテの直観の特徴について見てみよう。

#### IV 対象的思惟

ゲーテの直観を理解しようとするとき，忘れてはいけなのが「対象的思惟」との関係である。彼は自身の直観について次のように述べている。「私の思考が対象から分離せず，対象の諸要素，つまり直観されたことがらが私の思考の中に入り込み，これによって緊密に浸透され，私の直観それ自体が一つの思考，また私の思考が一つの直観である。」（ゲーテ，1980，p.15）「現象というものは，観察者と別箇に存在しているのではない。むしろそれは観察者の個性と絡み合い，纏れ合っている」（ゲーテ，1984，104-105 ページ）のだから，ゲーテの直観は現象のなかに浸されながら，観察し思考するのである。このような自身の思考方法論は「対象的思惟」と呼ばれている。蛇足ながら付言すれば，この対象的思惟は現象を自分の向こう側において，客観的に見るという意味での「対象的」ではないので，現象に即して働くという意味で「即・対象的思惟」と呼ぶことができる思考方法である。

ゲーテはこのような思考方法を駆使して，自らの自然科学研究を進めていくことになる。その結果，到達したのが「一」でありながら「多」であり，「普遍」であり「特殊」である「根本現象」（Urphänomen）である（高橋，1988，141-154 ページ）。「万物はことごとく次第次第により高い規則や法則へと包摂されてゆくが，これらの規則や法則は語句や仮説によって悟性に開示されるものではなく，現象によって直観に開示されるのである。われわれはこれを根本現象（傍点，引用者）と名づけることにしたい。なぜなら，（「根本」とあるごとく）現象のなかにはこれを超えるものはありえないし，にもかかわらず（「現象」とある

ごとく）さきにわれわれが経験的なものから根本現象へと上がってきたように，根本現象から日常的な経験のごくありふれた事例へ一段一段降りてゆくことも完全に可能だからである。」（ゲーテ，1984，84 ページ）

根本現象は，あらゆる現象がそこから始める根本的な現象である。つまり，あらゆる経験的現象はここからはじまるのである。そして，その経験的現象がさまざまな有機体の創造に適用され，あらゆる有機体の典型とされるのが「原形」（Urbild）である。原形を典型としたとき，あらゆる有機体はこの原形の「メタモルフォーゼ」したものと解される。つまり，具体的な有機体とは，原形が内からあるいは環境からのさまざまな作用によってメタモルフォーゼしたものである。このことは，具体的な有機体とは，原形の具体的表現と換言することができよう。

#### V メタモルフォーゼと原形

ここではまず原形とメタモルフォーゼについて，ゲーテ・モルフォロジー研究の第一人者である三木成夫にしばらく説明してもらおう。

「ある人の顔がいつもと少し違っている，ということが分かるその理由はなにか，と尋ねられたとき，われわれはいったいなんと答えることができるであろう？そこでは要するに，日常の接触を通して，いつの間にか体得させられたその人間の“いつもの顔”というものが，無意識の基準に置かれている，と説明するよりないであろう。それではこの“いつもの顔”とはいったいどんなものか・・・？」

われわれは日常，ある特定の人間とはたえず顔を合わす。たとえば，家の中では，親は子供の顔を，子供は親の顔を，また夫婦はたがいに相手の顔を，時には長い歳月にわたって，それも二六時中眺めつづけるということも起りうる。ある時はほとんど無意識に，あるいは，ただぼんやりと，しかしまたある時はひどく意識して，さらには息をこらして・・・考えられるありとあらゆる顔つきに接することになる。たとえば機嫌のいい顔，わるい顔，嬉しそうな顔，悲しそうな顔にはじま

り、あまり見ることのない歓喜と絶望そして忘我と虚脱のそれから、ついには、めったにお目にかかれない激情の爆発した状態にいたるまで、それはおそらく枚挙に暇がないことであろう。こうして、長い歳月をかけた不断の接触を通して、そのような色とりどりの顔つきを眺めながら、やがてわれわれは、いつとはなく、相手の顔貌のもつひとつの“かたち”というものをしだいに根強く体得することになる。それはいってみれば、われわれの肌を通して肉体の奥深くにまで滲透し、もはや抜き取ることできぬほどに根をおろした、まさにそのようなものと思われる。したがってそれは、たとえばひとたびその相手から離れた時たちまちひとつの「形象」として色鮮やかに眼前に浮び上り、もはや振り払うことのできない、そのようなものとなる。このいわば“憶裡の”形象こそ、その人間の根源の形象、すなわちここでいう「原形」そのものとなることは、いうまでもないであろう。ひとびとはこれを“おもかげ”と呼ぶ。

ところで、こうした“おもかげ”つまりその容貌の「原形」というものは、考えてみれば、その人間だけしかもたない、したがって、他人のそれとは峻別されるまさに独自の性格をもったものであるが、ここでは“らしさ”を挙げるだけで充分であろう。その容貌の原形とは、そのひと“らしさ”をいったもので、はじめに挙げたいつもの顔というものも、要するにそのひと“らしい”すなわち原形そのものであることがうかがわれる。

こうしてわれわれは周囲のひとびとの色とりどりの原形をいつの間にか体得し、それによってそれぞれの人間のその時々顔色を判別する一方、ひとりひとりを間違いなく識別し、時にはすぐにその変装を見破ったり、あるいは幼児の顔写真をいい当てたりすることができるようになる。いわゆる“個の識別”とは、以上のような原形体得の性能を抜きにしては、考えることのできないものと思われる」（三木、2001、236-237ページ）。このような三木の「おもかげ論」は我々の生徒指導における生徒理解に対して示唆的である。日常、教師はさまざまな生徒のさまざまな表情を目にする。時に生徒は、教師がそれまで目にしたことの

ないような表情を見せるときがある。怒りを爆発させている表情、深い悲しみに打ちひしがれている表情、これらすべてその生徒自身なのだ。しかし、教師はそのいつの時も生徒を見失うことはないだろう。それは教師が生徒の「おもかげ」を把握しているからにはほかならない。

さらに、ゲーテ・モルフォロジーの思想に大きな影響を受けたディルタイ (Dilthey, W.) は、人間の認識についての論考のなかでゲーテの原形、メタモルフォーゼ論について取り上げている。高橋によれば、ゲーテが自然を原形とメタモルフォーゼのあいだに見ていたように、ディルタイは人間の精神を統一と変容のあいだにおいて捉えていたという (高橋、2001、196-205 ページ)。高橋によれば、ディルタイは人間の世界観にはいくつかの類型があると考え、この類型をゲーテの原形になぞらえ、世界観の諸々の類型を探し出し、その形成の合法則性を認識することを探究していたという。さらに、世界観のみならず、人間の生にもいくつかの類型が存在すると考えていたという。

ディルタイは『個性の研究』のなかで、人間の生の類型について論じている (高橋、2001、196-205 ページ)。それによれば、人間の個性化を支える原理は、一なる生 (Lebenseinheit)、類型、発展の三つであるという。人間の本性がいかに同種で同形的であるとしても、個々の人間の個性は他と異なる一であり、特殊である。しかし、その特殊な個々の人間もまたいくつかのタイプに属しており、この一なる特殊と類型という一般のあいだにあるのが「発展」、すなわちメタモルフォーゼの概念である。たとえ同一の類型に属している人々がいても、彼らは各自が生きる環境に対応して異なる個性を形成する。このゲーテ・モルフォロジーを下敷きとしたディルタイの人間の類型論はわれわれの生徒指導論に大きな示唆を与えてくれる。

実際の現場の生徒たちは、一人ひとりがそれぞれに多くの面を持っている。そして、生徒たちは時々刻々と変化し続けている。例えば、教師の前では礼儀正しく模範的な行動をとっている生徒が、SNS など生徒同士のコミュニケーションの

中でトラブルを起こしていたり、また、普段はあまり目立たないおとなしい生徒が、学校行事の少人数のグループ活動の際に思わぬリーダーシップを発揮したりすることも、学校生活の中ではしばしば見られることである。同じ生徒でも、場面や人間関係によって見せる表情や行動の様子は大きく違うのだから、生徒指導の方法にある決まったかたちがあるとは考えられない。また、生徒指導をおこなう上での規則やその運用についても、状況に応じて検討していく必要があると言えよう。

生徒一人ひとりも、そのまとまりであるところのクラスのありようも常に変化し続けており、その変化を念頭においた上での効果的な生徒指導が求められている。変化し続けているからといって、生徒自身が分裂してしまったり、クラス自体が崩壊してしまったりするわけではなく、一つの人格、一つの集団としてのまとまりを保持しつつも、人間や集団が日々その在り方を変容させていくことは不可避である。まさに生徒指導とは原形とメタモルフォーゼの緊張関係なかの出来事といえるのではないか。生徒指導がおこなわれる場面では、指導をおこなう教師自身の変容について敏感に対応し、指導対象である生徒や集団について固定的に捉えることがないようにする必要がある。つまり、教師自身にもメタモルフォーゼが求められるのである。

次にこのような「一」であり「多」である生徒や集団の変容を把握するための観察方法論を見ていきたい。

## VI 生徒理解の方法としての本質直観

ここまでゲーテの自然科学の方法論を検討し、原形とメタモルフォーゼという概念を生徒理解に適用するための基盤を見てきたが、実践においてはゲーテ的思考をどのようにして、実際の指導で用いればよいかという方法論にふれなくては意味がないであろう。しかし、ゲーテは対象的思惟という認識方法を提示してはいても、自らの方法論の手続きについてはまとまって示してはいない。そこでゲーテの方法論を考える上で、参考としてフッサール現象学における「本質直観」

(Wesenserschauung)を取り上げてみたい。

ゲーテとフッサールの関係については、L. ヴィンスヴァンガーが『人間の現存在の根本形式と認識』で、ゲーテの根本現象とフッサールの本質直観の関係については、J. ケーニヒが『直観の概念』のなかで検討している(高橋, 1992, 80-93ページ)。高橋が指摘しているように、ゲーテはあくまで自然とはあらかじめ与えられた世界であり、人間の身体や眼はこの世界のなかに位置づけられているという「自然内存在」の立場をとったが、フッサールは「超越論的還元」によって「自然的態度」を判断中止して、この世界がどのようにして構成されるのかに迫ろうとした。したがって、ゲーテの自然科学を現象学と捉えることには大きな隔たりがある(高橋, 1988, 135-136ページ)。しかし、ゲーテの「自然」とフッサールの「生活世界」の究明はともにこの世界の本質をその経験から読み解こうとした試みであることは同様である。また、その世界に迫る姿勢はゲーテが「動的で伸びやかな状態」による「直観」を、フッサールが「現象学的態度」によって「本質直観」を用いたことはかなり似たような道歩みをしているといえてよいであろう。前述したように、ゲーテは自らの直観方法について詳しくは述べていない。そこで以下では、ゲーテ的直観を念頭に置きながらフッサールの「本質直観」について見ていこう。

フッサールは『経験と判断』の第87節以降で現象学の本質直観の手続きについてまとめている。

フッサールの本質直観分析は三つの段階から成っている(フッサール, 1977, 328ページ以降)。第一段階は「変更作用の多様性を生産しつつめぐりあるく段階」である。この階層では、個別的な経験による偶然性を排除するために、まず直接の経験対象ないし空間的対象を「任意の見本」として、さらにその見本に本質把握のための指導的役割を担う「目標像」の性格をもたせて、無限にひらかれた多様な変項像を生みだしていくための出発点とする。つまり、われわれはある事実を、純粋な空想のなかで変形するための目標像とみなす。それは自由な変更の行使のなかで、新しい再生像や類似像が得られるが、それらにはそれぞれ

の差異とは無関係に絶対的に同一の内容が自然に一般の本質として浮かびあがってくる（フッサール、1977、328-329 ページ）。このように第一階層では、積極的に空想をはたらかせて自然に得られた目標像に自由変更（Freie Variation）を加えることと任意性が中心的な機能をはたしている。

次の第二段階は、「持続的なかさなりあいのなかで、対象を統一的に結合する段階」である。

第一段階では自由変更作用と任意性意識によって捉えられる再生像がどのようにして捉えられるのかといった点については関心が向けられていない。この段階では「多様な作用にもとづいて（ないし、現実に直観される変項をともなつて構成される、ひらかれた変更作用の過程の土台のうえに）、一般者を形相として本来的に洞視するという高次段階の作用がうちたてられる」（フッサール、1977、330-331 ページ）。つまり、

似たものから似たものへいう移行のなかで、任意の再生像は登場の順序にしたがって重層的にかさなりあい、純粋に受動的に総合的統一へともたらされる。そこで統一された再生像のすべては、それぞれに変形されたもの、つまり個別の像としてあらわれるとともに本質的な「一般者」としてあらわれる。こうしたかさなりあいの進行のなかではじめて、個別の像は合同なものとなり純粋にそれだけとりだして直観されるようになる。いいかえれば、同じものは同じものとして受動的にまえてもって構成される（先構成）ものなのである。

最後の第三段階は、差異との対比のうえで合同なものをとりだし能動的に同定する段階」である。「多様な変更作用のかさなりあいの過程にある合同には、他面でさまざまな差異がむすびついている。たとえば、あたえられた赤い色から任意の他の赤い色へとつきつぎにうつっていくとき、-じっさいにその色をみるにせよ、「空想のなかで」色としておもうかべるにせよ-任意の像の変動のなかで赤という合同な本質が必然的な共通物としてえられる一方、かさなりあいのなかで一致しないでさまざまにはみだす部分がたがいに対立しつつ浮かびあがってくる。したがって差異は同一の共通物たる本質とのからみあいのなかでしか理解されない。差異とは、多様な対象の重層構

造のなかで、そこにあらわれる合同の統一へともたらされないもの、したがって、本質をみえなくするものである（フッサール、1977、334 ページ）。第二段階では、受動的に「先構成」される像のほうでひとりでのまとまったり、重なったりしてくる機能が中心であったが、第三段階では、「先構成されたもの」を能動的に直観しつつ反省し同定する、つまり本質を観取する段階とまとめることができるであろう。この段階では像を自らの能動性をもって得ていく機能が認められる。

以上の考察をふまれば、ゲーテ的直観と類縁性のあるフッサールの本質直観分析は、われわれの生徒理解の方法論に大きな示唆を与えてくれることは明白である。

これまでの議論を理解するために、ここで筆者が教育現場でおこなった生徒指導事例について挙げてみたい。

筆者はある年の4月に高等学校に入学してきた生徒Aの担任となった。Aは緘黙傾向が見られる生徒で、保護者からの情報によると小学校でも中学校でも周囲の人とほとんど話をするとはなかったとのことであった。こちらからの質問に対しては、頷いたり、うつむいたりするだけで、言葉で応答することがない。Aは質問されると不安な表情を浮かべ、依存心が高い生徒に見えた。一対一で対峙しても、結局はAからA自身の思いや状況について、言葉として語られる情報はほとんどない。普段の教室においても、周囲の友人と言葉を交わすことはほとんどなく、生徒たちもAとのコミュニケーションに苦慮している様子が見られた。筆者としてははじめ、Aは自分の意志を言葉にすることがそもそもできないのだろうか、人間関係を構築できないコミュニケーションの障害をもっているのだろうか、もしかするととても内向的で他者との関わり自体を拒絶しているのだろうか、などとAという生徒の在り方について「自由な空想」を巡らせていた。

学校生活を重ねていく中で、Aの学習面についての特徴もわかってきた。Aのノートを見ると、とても力強い文字が記されており、授業中の表情は真剣そのもので、コミュニケーションの消極性とは異なり、学習には前向きな姿勢が見られた。

Aの保護者に家庭での様子を聞くと、家族とは話をする事ができ、学校での様子も母親には詳しく話しているとのことであった。筆者はAについて、おそらく周囲への関心そのものが失われているわけではなく、むしろ言葉を介したコミュニケーションをおこなわない分、周囲の動きに敏感な面があるのかもしれないと思うようになった。

入学して1か月ほどたったある日の放課後、Aは当番の生徒たちと一緒に清掃をおこなっていた。ふざけていた数名の生徒たちがバケツの水を倒して教室の床は水浸しになってしまった。ふざけていた生徒たちは、自分たちの行動を反省する様子もなく、水浸しになった教室をそのままにして出ていったので、筆者はこの生徒たちを呼び止めて廊下で注意していた。そのとき教室に残ったのはAを含めた3人の生徒であったが、A以外の2人は、「こんなに床を濡らして、どういうつもりだ。なんであいつらが床を拭かずに私たちが拭かなきゃならないの?」と怒って文句を言っている。そのときAは、水浸しになった床を黙々と一人で拭きはじめた。文句も言わず、床を拭くAは強い意志を持って、自分一人でこの事態を収束しようとしているかのように見えた。文句を言っていた2人の生徒は、黙々と床を拭くAの姿を見て、いつのまにかAと一緒に床を拭き始めていた。Aは言葉を発することはなかったが、その行動によって周囲の雰囲気は瞬く間に変わってしまった。ふざけていた生徒たちも教室内に戻り、真剣に床を拭いている3人の生徒のまなざしにさらされて、「ごめん、ごめん。ふざけちゃって。」と自分たちから謝った。日頃のAの学校生活からはあまりうかがえないAの一面を見ることができるときごとであり、筆者はAについて新たな理解をすることになった。まさに筆者は、日常の生徒指導のなかで行なわれていた「自然な連合」や「自由な空想」によってAという生徒が見せる多様な姿を通して、筆者自身が描いていたAという生徒像から「ずれたり」「重なったりする」ことによって生じて来るAをそこにみつけるのであった。

これを契機にその後、意図的にAを見てみると、Aは入学当初の印象では、意志が薄弱で周囲に関心のない生徒にも思えたが、このできごとを通して実はAの内面には多くの思いが生じており、表現できてはいないが強い思いをもっている生徒だということがわかった。ただおとなしく、黙り込んで、何も感じずにじっとしている生徒ではなく、むしろ内面に豊かなパトスの営みを秘めている人物なのではないかという生徒理解にたどりついた。まさに、先構成されていたA像は、自覚的、能動的に反省されAという生徒の原形にたどりついた。

教師には、生徒の内面に起きている「目には見えないもの」の動きを読み取ることが求められる。言葉を介したコミュニケーションが成立しないAのような生徒の場合には特に、言葉以外のことから多面的に生徒理解を築いていく必要があり、その場合、本質直観を用いた現象学的反省分析が不可欠である。Aのような生徒ではなく、多弁で言葉としての情報が多い生徒の場合であっても、その言葉がそのままの意味であるとは限らない。いつもどんな生徒の場合でも、生徒理解においてはそのありようについて修正と変更を加えていくことが求められる。

## Ⅶ おわりに

本論考は生徒観察能力の理論的基盤とその方法論をゲーテ自然科学、とりわけ「モルフォロジー」の研究成果にそれを求め検討してきた。本論考では、まずゲーテ自然科学の思考形式が検討され、その思考形式が「直観的方法」を採用ことが示された。そして、この「直観」によってわれわれは生徒の「根本現象」に到達し、そこから生徒それぞれにおける経験的事象を「原形」と「メタモルフォーゼ」の関係として理解できることが示された。そして最後に、ゲーテ的直観方法と親和性の高いフッサールの「本質直観分析」が取り上げられ、生徒観察の実践における理論的基礎が確認された。



## 注

- 1) 教員に求められる資質・能力としての「実践的指導力」は、平成9年教育職員養成審議会の答申に抽象的に掲げられており、その能力の構造分析は端緒についたばかりである。今後、さまざまな観点からの検討が進められると考えられるが、本論考では実践的指導力を授業などのさまざまな学校での活動を成立させる基盤的能力と位置づけて検討している。
- 2) 医学の人間学の創始者であるヴァイツェッカーは、その著『病と人』（木村敏訳；220ページ）のなかで患者との治療関係について次のようなことを述べている。医者は概念を用いることで患者の病気を認識し、治療する際にわれわれが交渉する対象を掌握することができる。掌握するといふかたちで把握することによって、客体／客観のなかにある主体／主観との出会いが可能となる。それは主体／主観を含んだ客体／客観との交渉である。病気を認識し、説明することは「客観的」であって、患者を医者から遠ざける。これに対して把握は患者との交渉／交わりである。それは患者を掌握するという仕方です。医者の中に引き込み、患者を医師と一緒に変化させ、変容させ、形成する。

## 引用文献

- 有吉英樹（2009）、「実践的指導力の育成を目指す教員養成教育のあり方－岡山大学教育学部の場合－」『岡山大学附属教育実践総合センター紀要』第9巻、73-82ページ。
- Buytendijk, F.J.J. (1956), *Allgemeine Theorie der Menschlichen Haltung und Bewegung*, Springer-Verlag. Vorwort.
- ダンナー（1988）、『教育学的解釈学入門』玉川大学出版部、171ページ。
- フッサール（1977）、『経験と判断』河出書房新社。
- ゲーテ（1980）、『ゲーテ全集』第14巻 潮出版社。
- ゲーテ（1984）, 高橋義人編訳『自然と象徴』富山房。

- ハイトラー（1965）,『科学と人間』みすず書房, 30-48ページ。
- ハイゼンベルク（1988）,『自然科学的世界像』みすず書房, 72-98ページ。
- 石田真理子（2014）, 英米における教師教育研究の動向－実践知の継承を中心に－, 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第62号第2号, 209-225ページ。
- 三木成夫（2001）,『生命生態学序説』うぶすな書院, 236-237ページ。
- 西田幾多郎（1965）,「論理と数理」,『西田幾多郎全集』岩波書店, 72ページ。
- 佐藤学（2015）,『専門家として教師を育てる』岩波書店, 168-172ページ。
- 佐藤仁・樋口裕介・吉田茂孝・岡花祈一郎（2013）,「実践的指導力をめぐる教員養成研究の新たな研究視覚の模索－教育方法学, 特別支援教育, 保育者養成の議論を手がかりに－」『福岡大学研究部論集B6』, 61-75ページ。
- 高橋義人（1988）,『形態と象徴』岩波書店。
- 高橋義人（1992）,「形態学的思考から新しい知へ」『現代思想』, 80-93ページ。
- 高橋義人（1994）,「世紀末転換期におけるゲーテ・ルネサンス」『現代思想』, 83-84ページ。
- 高橋義人（2001）,「ゲーテとデイルタイーその精神的な親縁関係」『デイルタイと現代』法政大学出版局, 196-205ページ。
- 時田詠子（2009）,「教員養成課程における「実践的指導力」のとらえ方に関する一考察－当事者の捉え方の違いに着目して－」『早稲田大学大学院教育学研究紀要』17号-1, 249-259ページ。
- 谷川至孝（2009）,「教員養成の一環としてのインターンシップ－佛教大学の事例を参考にして－」『佛教大学総合研究所紀要』第16号, 53-69ページ。
- 土屋弥生（2017）,「生徒指導における身体能力としての教師の実践的指導力に関する試論」『桜門体育学研究』第52集, 35-46ページ。